

METTONS - NOUS A LA PLACE DE L'APPRENANT

MÓNICA LATORRE T.

Area de Francés

— “Ne traduisez pas!” “Pensez en français!”

Le temps n'est plus où le professeur attendait longuement, anxieusement, une manifestation de compétence linguistique de la part de ses étudiants que cette exhortation, bien intentionnée mais inhibitrice, rendait silencieux.

Les études faites ces derniers temps dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère ont trop vanté les mécanismes intervenant dans ce processus pour que les professeurs n'aspirent pas, humblement, à connaître les obstacles qui s'opposent à l'acquisition d'une deuxième langue.

Les situations évoquées ci-après n'ont donc d'autre but que de vouloir cerner quelques-uns de ces problèmes.

Celui qui manie déjà sa langue maternelle dans l'écrit ne peut concevoir d'entreprendre l'étude d'une nouvelle langue sans s'appuyer bien solidement sur ce qu'il croit être les rudiments de base de la langue qu'il connaît: les “mots”. C'est son premier obstacle.

Le “mot” est pourtant une unité que, chacun dans sa langue, sait très bien identifier. Il n'en est pas de même pour le mot étranger.

Celui-ci se perd à l'intérieur de groupes de sons qui parviennent à l'oreille suivant un certain rythme.

[nosupesivinono] pour un francophone est

aussi nébuleux que [jenépasulèvnuoupa] pour un hispanophone.

L'élève débutant ne peut isoler, dans ce continuum sonore, le “mot” auquel il pourrait s'agripper pour comprendre ce qu'on lui dit. Il se sent perdu, maladroit.

Le support visuel vient alors à son secours.

Une figurine remplacée au tableau de feutre entraîne un changement dans l'énoncé qu'il écoute. Il associe image visuelle et image acoustique. Les réflexes conditionnés se créent. Les exercices structuraux trouvent un terrain fertile. “Suivez le modèle!”. Cet ordre l'empêche de trop réfléchir. Il acquiert des automatismes.

Attentif à la voix impersonnelle du magnétophone qui lui dit:

(1) “Nous écoutons l'enfant. Il parle rapidement”, il répond:

(1 a) “Nous écoutons l'enfant qui parle rapidement”.

La voix reprend:

(2) “Elle contemple les jeunes gens. Il étudie sagement”, et lui:

(2) “Elle contemple les jeunes gens. Ils étudient sagement”.

Les résultats des diverses opérations que l'apprenant mène à bout (addition, substitution, complétation, transformation) étant

grammaticaux, leur acceptabilité ne dépend que de la compétence linguistique du professeur. L'élève se fie entièrement à son maître.

Mais celui-ci, par mégarde, peut très bien lui faire produire:

(3) "Vous regardez les poissons qui volent lentement" et lui faire violer dans cet énoncé *anomal* les contraintes de souscatégorisation sémantiques qui veulent qu'il ne puisse y avoir co-occurrence entre l'item lexical "poisson" et l'item lexical "voler" le premier étant dépourvu du trait [+ ailé].

* * *

Après un certain temps, l'apprenant est déjà en mesure d'identifier un bon nombre de "mots" français à l'intérieur d'énoncés qu'il peut découper. L'organisation de ces derniers l'étonne, éveille en lui le désir d'établir le mot à mot français-espagnol.

La non-correspondance en surface des deux langues constitue son deuxième obstacle.

Il est fort probable que dans l'énoncé

(4) "Pierre aura beau frapper, personne ne lui ouvrira" il fasse une première lecture du type:

aura beau → * $\left. \begin{array}{l} \text{tendrá} \\ \text{habrá} \end{array} \right\} \text{bello}$

Lorsque des expressions idiomatiques ou proverbiales, insérées dans une phrase telle:

(5) "Sentant venir quelqu'un, il prit ses jambes à son cou et disparut dans le noir", le défieront, l'apprenant se demandera si ce non-sens littéral n'est pas un piège qu'on lui tend...

Comme il demande des explications, on l'initie dans des règles, dans des formules d'agencement de "mots" qu'il accepte avidement,

présumant qu'elles lui seront utiles pour tous les cas. Il n'en est pas ainsi; les cas particuliers le déroutent.

Alors, il change d'attitude, s'oriente vers sa pensée; il l'analyse, la réduit au plus essentiel, telle un fruit pressé dont on rejette l'écorce, et constate, piteux, qu'unités sémantiques et unités syntaxiques, ni dans sa langue ni dans le français, n'ont guère de correspondance biunivoque.

La structure syntaxique:

(6) *Je peux le faire.*

Puedo hacerlo

a, au moins, trois lectures sémantiques:

(6a) *Je suis capable de le faire.*

soy capaz de hacerlo.

(6b) *J'ai le droit de le faire.*

Tengo derecho a hacerlo.

(6c) *J'ai la possibilité de le faire.*

Tengo la posibilidad de hacerlo.

L'apprenant en éprouve le vertige.

* * *

Pour se faire pardonner cette absence de toute logique dont il n'est pas coupable, ce fonctionnement incohérent qu'il ne peut contrôler grammaticalement, le professeur étale devant l'apprenant nombre de classements des "mots". Choqué, ce dernier comprend qu'il y a autant de "mots" que de points de vue.

Il n'en retient que ceux qu'on appelle des mots *pleins*, porteurs de signification, commutateurs qui déclenchent des images dans notre mémoire. Rien que cela.

Il s'est produit dans son esprit un écart, qu'il ne sait réduire, entre la grammaire superficielle qu'il pourrait un jour assimiler et ce non-sens, ce manque de coïncidence entre les catégories de la pensée et celles de l'expression.

Dès lors, il avance péniblement, se méfiant des éclaircissements qu'on lui fournit. Ni son espagnol ni son français ne le satisfont.

* * *

Les structures essentielles assimilées, il lui tarde l'enrichir son lexique. L'heure de l'expression est venue et avec elle la découverte du prix de la souplesse du mot français, du prix de l'esprit de clarté française.

Les observations, en marge de ses travaux, l'invitant à trouver toujours mieux, à alléger tel paragraphe, poussent l'apprenant à opérer des choix dans un enchevêtrement de nuances possibles qu'il arrive difficilement à démêler.

La spécification des traits sémantiques lui est d'une aide précieuse dans l'élucidation de la plupart de ces difficultés.

Il s'avise d'abord de rapprocher, au maximum, des mots ou des constructions, apparemment synonymes, au moyen de tels ou tels traits invariants. Ensuite, de les caser, après avoir déniché le trait qui les sépare.

Dans les affirmations:

(7) "Jean est célibataire"

et

(8) "Jean est vieux garçon",
"célibataire" et "vieux garçon" dont les matrices de traits sémantiques sont les suivantes:

célibataire

vieux garçon

+	masculin
-	marié
+	jeune

+	masculin
-	marié
-	jeune

ne s'écartent l'un de l'autre que par le trait différentiel

+	jeune
---	-------

-	jeune
---	-------

Cette recherche de précision finit par le discipliner intellectuellement et par aiguïser sa sensibilité.

* * *

Finalement, le voici à sa dernière épreuve: le réemploi de l'acquis au moyen de l'expression libre sur des sujets qui le concernent directement, les débats et les dissertations.

Hors des situations artificiellement naturelles qui l'ont accompagné au cours de son apprentissage; libre des contraintes phonologiques, lexicales ou grammaticales, égoïstement stimulé par le désir de faire savoir son opinion, l'apprenant tousote, trébuché, chancelle, se reprend; mais tout seul et... en français!

Voilà la longue, la très longue veille du chevalier apprenant. On lui a signalé l'énoncé comme point de repère, mais on lui a demandé de "penser en langue étrangère". Le bon sens en est vexé.

* * *

Maintenant, au professeur le tour. Il est temps que l'enseignant parte en quête d'universaux qui dépassent les frontières du façonnement culturel de la pensée de chaque groupe linguistique. Peut-être dans la pensée des hommes trouvera-t-il des éléments primitifs invariants dont l'organisation pourrait se substituer à la structure superficielle et servir de base à une nouvelle façon d'enseigner une langue étrangère: partir des structures sémantiques coïncidentes des deux langues en présence pour aboutir à l'imbrication superficielle particulière à chacune d'elles.

A ce moment l'apprenant s'entendra conseiller; "Pensez!", tout simplement, "Pensez!".

BIBLIOGRAFIA

- BOCAZ, AURA** (1976). "El componente semántico y la enseñanza de lenguas extranjeras", en *Lenguas Modernas* Nº 3, Editorial Universitaria, Santiago.
- CONTRERAS, HELES** (1972). "Los fundamentos de la gramática transformacional", en *Taller de Educadores*, C.P.E.I.P., Santiago.
- DELATRE, PIERRE** (1971). *Les exercices structuraux pour quoi faire?*, Hachette, Paris.
- GALISSON, ROBERT** (1970). *Analyse sémique, actualisation sémique et approche du sens en méthodologie*, BELC, Paris.
- (1971) *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*, Hachette-Larousse, Paris.
- LAKOFF, GEORGE** (1966). "Gramática profunda y gramática superficial", traducido del inglés por Víctor Sánchez de Zavala en *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria*, Alianza Universidad, Madrid, 1974.
- RUWET, NICOLAS** (1968). *Introduction à la grammaire générative*. Plon. Paris.
- ULLMAN, STEPHEN** (1952). *Précis de sémantique française*, ed. por A. Francke, P.U.F., Paris-Berna.